

## Sección



## Maquinaciones

## ***Los escenarios de las reformas: un camino desarticulado entre las propuestas curriculares y las aulas de lengua***

**Micaela Lorenzotti\***

### **Las preguntas**

Cuando se pone en marcha un cambio de ley en el ámbito de la educación se suceden una serie de acontecimientos al interior de los Ministerios Nacionales y Jurisdiccionales, acontecimientos que están relacionados con el quehacer discursivo: la discusión de estructuras curriculares, esto es, la inclusión o el recorte de asignaturas, la reorganización de horas, la asignación de nuevos cargos y, lo que más atañe a la tarea docente, la selección/reelaboración de contenidos para cada una de las disciplinas, la escritura de los nuevos documentos curriculares y la discusión de esos documentos. El fin último de todas estas discusiones discursivas que generan los cambios curriculares es la tarea docente. Son los docentes de las diferentes disciplinas los que ponen en acción en sus prácticas diarias los cambios curriculares que se discuten en los Ministerios. Pero ¿qué espacio real ocupan estos docentes, en las discusiones en torno al qué es lo que se quiere enseñar al implementar una nueva ley?

Este trabajo surge de una serie de interrogantes que se generaron en el marco de una investigación mayor [1] en la que se realizó un sondeo de diferentes “propuestas de aulas de lengua” de la ciudad de Santa Fe. Estos interrogantes son: (i) ¿Qué lugar ocupa el docente en tanto “intelectual transformativo” (Giroux, 1990) en las instancias de reestructuración curricular?; (ii) ¿Qué sucede con el espacio destinado a la Lengua en los nuevos documentos? y (iii) ¿Qué decisiones toman los docentes “autores del *curriculum*” (Gerbaudo, 2006) a la hora de elaborar sus propuestas de aulas de lengua?

### **Juego de roles. La intervención docente en las reformas**

Pensemos en la primera de nuestras preguntas: ¿Qué lugar ocupa el docente en tanto “intelectual transformativo” (Giroux, 1990) en las instancias de reestructuración curricular?

---

\* Micaela Lorenzotti es Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Litoral y tesista de la Maestría en Didácticas Específicas de la misma casa de estudios. Actualmente es becaria doctoral de CONICET y se encuentra cursando el Doctorado en Humanidades (mención Letras) en la Universidad Nacional del Litoral. Dictó clases en los Niveles Medio y Superior de la ciudad de Santa Fe.

[lorenzottimicaela@gmail.com](mailto:lorenzottimicaela@gmail.com)

La Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (de aquí en adelante LEN) se sancionó en el año 2006 y reemplazó a la Ley Federal de Educación Nº 24.195 (de aquí en adelante LFE). En las últimas dos décadas la comunidad educativa de nuestro país (alumnos, docentes, directivos, padres) ha atravesado los cambios que implica el traspaso de una ley de educación a otra. Estos cambios no sólo afectan a la estructura del sistema sino también a la selección curricular. Los docentes se acomodan a los nuevos espacios curriculares, a la cantidad de horas a las que quedan reducidos sus espacios y reelaboran en base a esto los contenidos de sus áreas en función de las propuestas curriculares oficiales.

Ahora bien, el docente que lleva adelante en su día a día la tarea de selección de contenidos, planificación de clases, construcción de actividades en pos de lograr los objetivos pautados para su aula, ¿es partícipe de la elaboración de las propuestas oficiales? ¿De qué manera ingresa su voz, su conocimiento sobre la tarea de enseñar en las discusiones oficiales? ¿Se discuten las selecciones? ¿Se consultan?

A diferencia de lo que ocurrió con la LFE en la que los contenidos propuestos para cada disciplina no fueron consultados con la comunidad educativa en general, en la Jurisdicción Santa Fe, en el marco del cambio curricular de la LEN, se propusieron instancias de discusión. En el nivel de elaboración curricular de la Jurisdicción Santa Fe se crearon, a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del Nivel Nacional (de aquí en adelante NAP), borradores de las propuestas curriculares para cada área que los docentes discutieron en reuniones institucionales. Las conclusiones y aportes de estos encuentros serían luego la base para conformar los documentos definitivos.

Así, durante el ciclo lectivo 2012 se puso en marcha el cambio curricular para el Nivel Secundario en la Jurisdicción Santa Fe y se creó el primer borrador de las Orientaciones Curriculares para 1º y 2º año de la Educación Secundaria Obligatoria (de aquí en adelante ESO). En esta instancia, se propuso a las instituciones educativas analizar y evaluar las propuestas jurisdiccionales con el fin de crear la participación y construcción colectiva de los documentos, generando desde el Estado los espacios para que el docente desempeñe su rol de “intelectual transformativo” (Giroux, 1990). A su vez, se conformó una comisión *ad hoc* a la que fueron invitados profesores de Institutos de Formación Docente y de Universidades Nacionales para discutir y revisar los contenidos de las propuestas jurisdiccionales. Esta comisión se constituyó con la finalidad de reescribir los documentos y debía tener en cuenta los planteos que realizaron previamente los docentes de las instituciones.

El período en el que se llevaron adelante estas discusiones curriculares fue denominado Ministerialmente como “Proceso de revisión curricular” (2010-2013) y durante éste tanto las instituciones educativas como los docentes convocados a la comisión *ad hoc* trabajaron como agentes de reestructuración curricular. Pero el informe que nuclea los aportes de la comisión se abre con una importante crítica, la extemporaneidad de la convocatoria para discutir sobre un cambio curricular ya aplicado. El documento que estuvo en el foco de la discusión en este período era ya un documento curricular que las instituciones educativas estaban implementando. Si bien se lo presentó como un documento piloto, los docentes de las diferentes disciplinas debieron reelaborar sus programas en función de él. Entonces, esa aparente participación de los docentes en las decisiones curriculares aparece desdibujada. La mayoría de los docentes accedió a los NAP; los de la franja etaria más joven durante el período de su formación de grado y los demás, durante las discusiones institucionales generadas en los marcos de difusión de la nueva Ley de Educación. Con este dato se observa cómo las instituciones educativas, tanto de grado como de pre-grado, se convierten en el foco de expansión y difusión de las nuevas propuestas y lineamientos en los cambios curriculares.

Por otro lado, todos reconocen haber tenido un acercamiento a las Orientaciones Curriculares de Lengua y Literatura del año 2012 (de aquí en adelante OCLyL 2012) en sus lugares de trabajo. A su vez, todos recuerdan haber participado de las discusiones en torno al documento aunque algunos afirman que no fueron discusiones sostenidas en el tiempo y que las jornadas de discusión fueron escasas para realizar lecturas críticas al documento y consensuar aportes.

Si bien el documento OCLyL 2012 se presentó con carácter de borrador para ser discutido con la comunidad educativa fue efectivamente implementado en las instituciones. Todos los docentes debían reelaborar sus propuestas en función del nuevo documento. La discusión entonces se da sobre un cambio ya implementado y, peor aún, sobre un documento que más que orientar a los docentes dejaba muchas dudas en el camino.

### **La gallinita ciega. Cuando las orientaciones desorientan**

Los contenidos curriculares se desarrollan en tres niveles de elaboración: (i) Nivel Nacional: los contenidos son propuestos por el Ministerio de Educación de la Nación, son los denominados NAP; (ii) Nivel Jurisdiccional: los contenidos propuestos por el Nivel Nacional son reelaborados en cada Ministerio provincial, son las Orientaciones Curriculares; y (iii) Nivel Institucional: los contenidos reelaborados por el Nivel Jurisdiccional son adaptados por las Instituciones Educativas a sus

requerimientos particulares.

En el apartado anterior relatamos una escena cotidiana para los docentes, en esa escena que se repite con frecuencia los docentes son partícipes de discusiones institucionales en relación con las propuestas curriculares oficiales pero esas discusiones se desdibujan en la extemporaneidad, en las limitaciones temporales (son jornadas únicas de cuatro horas como máximo) y en la imprecisión de lo solicitado ministerialmente.

Pensemos también ahora en relación con la segunda de nuestras preguntas: ¿Qué sucede con el espacio destinado a la Lengua en los nuevos documentos? Sumado a lo detallado anteriormente, el documento OCLyL 2012 ya es, por sí mismo, impreciso. Un ejemplo de ello es que en el área Lengua los contenidos gramaticales no se encuentren listados.

En la elaboración curricular del Nivel Nacional, la reflexión gramatical está presente y se diagrama a partir de la incorporación de contenidos relacionados con la gramática textual como así también de la gramática oracional. Se proponen contenidos relacionados con la morfología, la sintaxis y la semántica. En cambio, en el segundo nivel de elaboración curricular, el Jurisdiccional, el eje denominado “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y usos) y los textos”, eje en el que se esperaba encontrar contenidos relacionados con la gramática, está vaciado de contenidos.

En las OCLyL 2012 no se explicita en el discurso un nivel de precisión deseable de un documento orientativo, es un discurso amplio en el que no se establecen los objetivos del área. Así, por ejemplo, la definición del aprendizaje del área es imprecisa: “aprender Lengua y Literatura no será para el alumno constituirse en lingüista o crítico literario, sino en un sujeto que piense y sienta de una manera propia...” (OCLyL, 2012: 35). No se puede dejar de pensar en qué supuestos tienen los responsables del documento sobre lo que implica aprender lengua y literatura y qué de esos supuestos no quieren que ingresen a las aulas.

Muchas preguntas pueden generar en el docente que tiene, como miembro necesariamente activo del tercer nivel de reelaboración curricular, que elaborar su propuesta sobre la base de un documento desorientador. En la reelaboración jurisdiccional no se seleccionan suficientes contenidos para lograr que las Orientaciones Curriculares, que luego las instituciones utilizarán, adquieran el carácter de orientaciones. Una problemática que podría presentarse es que, al ser mínimos los contenidos

propuestos, las instituciones no tengan posibilidades de selección/reelaboración, o que al estar ausentes ciertos contenidos relevantes para el área, los docentes deban recurrir a otras fuentes para diagramar sus propuestas.

### **Piedra libre. Cuando el discurso oficial no ingresa en las aulas**

Entonces, con un documento que desorienta en cuanto a la selección curricular, con aparentes discusiones colaborativas marcadas por la extemporaneidad: ¿Qué decisiones toman los docentes “autores del *curriculum*” (Gerbaudo, 2006) a la hora de elaborar sus propuestas de aulas de lengua?

Se considera partícipes del Nivel Institucional de elaboración curricular a las instituciones educativas, y dentro de ellas, a quienes De Alba (1991) define como “sujetos del proceso de estructuración formal del *curriculum*”. Son quienes en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura al *curriculum* de acuerdo a los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular. En esta instancia podrían intervenir los directivos, asesores pedagógicos, docentes del área y jefes de departamento; es la instancia en la que se elaboran dentro de las Instituciones educativas, dentro de los espacios escolares particulares, los planes o programas de estudios.

Como ya advertimos, en la reelaboración jurisdiccional se evidencia una falta de especificidad y un vaciamiento en el área Lengua. La ausencia de contenidos gramaticales dejaría librado al criterio del docente la selección curricular para su propuesta de aula de lengua. No obstante muchos docentes reconocen deficiencias orientativas y de selección curricular en las OCLyL 2012, en las instituciones ese documento tuvo un nivel de incidencia medio al momento de construir las propuestas. Las justificaciones a este nivel de incidencia giran en torno a imposiciones desde la institución como así también a acuerdos dentro del departamento para aunar criterios de selección.

De las “propuestas de aulas de lengua” analizadas, centramos nuestra atención en los contenidos pautados en los programas escritos, contenidos que son pensados para ser desarrollados durante el ciclo escolar. De la enumeración de los contenidos nuestro interés está direccionado hacia los contenidos gramaticales, porque son los que llaman la atención a partir de la marcada ausencia en el documento oficial. Siguiendo a Lorenzotti y Carrió (2015) entendemos por contenidos:

“...aquello que se enseña. Los ‘contenidos’ son los conceptos, categorías, operaciones, deducciones, explicaciones, que efectivamente se enseñan, que no se dan por supuestos, que no se espera que el alumno deduzca solo. Los ‘contenidos’ son aquellos conocimientos para los que se requieren

instrucción, teorización, en el sentido de que el alumno no puede saberlo sin que el otro se lo enseñe. Los ‘contenidos’ son los ‘conceptos específicos’ que se desarrollan en el aula y que se espera que el otro aprenda genuinamente para activarlos en el momento en que lo requiera. Esto es, lo que se ‘enseña’ en el aula independientemente de lo que se ‘aprenda’” (Lorenzotti y Carrió, 2015: 47).

Las propuestas escritas nos proporcionan datos sobre un listado de contenidos posibles diseñados, en la mayoría de los casos, sin un diagnóstico previo de los alumnos del ciclo.

Lo que podría suceder con un documento desorientador es que, al estar ausente la reflexión sobre la lengua y con ello los contenidos gramaticales, las influencias en las propuestas de los docentes podrían ser diversas porque al no estar explicitado qué contenidos es deseable enseñar en relación con la gramática podría haber continuidades y/o rupturas-reconstrucciones de los documentos jurisdiccionales en las propuestas de los docentes. En el “proceso de determinación curricular” (De Alba, 1991: 61) los docentes son al mismo tiempo los “sujetos del proceso de estructuración formal del *currículum*” y los “sujetos de desarrollo curricular”; son al mismo tiempo quienes en el ámbito institucional organizan los planes de estudio y quienes “los convierten en práctica cotidiana”. Entendemos, en consonancia con Gerbaudo (2006), que el docente es un sujeto autónomo, un sujeto activo y crítico del proceso de determinación curricular y que juega el rol fundamental en el proceso de construcción de las propuestas de aulas de lengua.

De este modo, lo que podríamos considerar un problema, la ausencia de contenidos gramaticales en la nueva propuesta curricular jurisdiccional, puede derivar en diversas respuestas que apunten a remendarlo. Ante la ausencia oficial del contenido la pregunta que surgía se relacionaba con las decisiones de los docentes al momento de construir sus propuestas en vinculación con los cambios curriculares.

Concebimos que el docente, si bien se ubica en el último nivel de decisiones estructurales, es el “intelectual transformativo” (Giroux, 1990) de las propuestas oficiales y se posiciona como el eslabón final determinante, el verdadero “autor del *currículum*” (Gerbaudo, 2006). El docente pone en marcha los procesos de lectura, discusión y reelaboración de las propuestas curriculares oficiales con vistas a elaborar una “buena” (Fenstermacher, 1986) propuesta para su aula de lengua.

En este sentido, el docente “autor del *currículum*” se enfrenta a decisiones teóricas, epistemológicas y morales que debe tomar; se enfrenta a su formación, a su bagaje cultural, a los rápidos e improvisados cambios y reelaboraciones curriculares, a discusiones ministerialmente organizadas que no brindan los

espacios y tiempos necesarios para la verdadera transformación. Se enfrenta a todo ello, toma sus decisiones y construye su propuesta. En la construcción de esa propuesta no se reescriben ingenuamente los contenidos formulados en los niveles oficiales. Los docentes reconstruyen, reelaboran, rearmen y diagraman.

Al considerar al docente como “autónomo” y “transformativo” es que hipotetizamos que la ausencia de contenidos gramaticales detectada en el documento oficial jurisdiccional no necesariamente sería “reproducida” en las propuestas de los docentes. Es así que en las propuestas de los docentes nos encontramos con muy pocas continuidades de la ausencia y con muchas rupturas-reconstrucciones de los documentos jurisdiccionales.

Entendemos por “continuidad de la ausencia” a la reproducción de la propuesta OCyL 2012 en las propuestas de los docentes. De las quince propuestas trabajadas como muestra sólo una continúa linealmente con la selección curricular del documento jurisdiccional. En esa propuesta se continúa tanto con la estructura organizativa como con los contenidos listados, y a partir de esta continuidad el eje en el que deberían aparecer listados contenidos gramaticales está ausente de la propuesta.

Por “ruptura” consideramos al quiebre de relaciones con las OCyL 2012 en las propuestas docentes. Consideramos que “rompen” con la propuesta oficial aquellas planificaciones que no siguen los lineamientos curriculares de las orientaciones jurisdiccionales, que se alejan tajantemente de las nuevas disposiciones y a partir de ese alejamiento “reconstruyen la ausencia”. Las propuestas que “rompen-reconstruyen” son las que diagraman la selección de contenidos a partir de otros múltiples aportes.

Las propuestas se diagraman en función de otros contenidos, pertenecientes a los documentos curriculares de la LFE. Los docentes pensaron y diagramaron sus “propuestas de aulas de lengua” para el primer año de la ESO del Ciclo Lectivo 2013 incluyendo en ellas contenidos gramaticales que pertenecen, en la mayoría de los casos, a la Ley de Educación anterior. Esta inclusión marca un alejamiento, un corrimiento de las OCyL 2012.

Esto demuestra que la nueva propuesta jurisdiccional enmarcada en la LEN no tuvo grandes repercusiones al interior de las propuestas docentes. De este modo, la aparente articulación entre los documentos del docente y los documentos oficiales de las nuevas propuestas curriculares termina convirtiéndose en una desarticulación porque las piezas ordenadas que conforman una propuesta

curricular oficial, ya sea de la LFE o de la LEN, son desmanteladas por el docente autor y constructor de su propuesta. El docente separa, altera, desorganiza las piezas, selecciona los contenidos sugeridos que considera indispensables para su “buena propuesta” y las articula con otros contenidos ya desarticulados de propuestas educativas anteriores, con vistas a saturar los objetivos para su aula.

¿Cómo hace el docente entonces para construir su aula de Lengua? Hace lo que cree conveniente en pos de saturar los objetivos para su aula.

### **Un cierre con inquietudes**

Si se realiza un recorrido por los cambios curriculares de la Jurisdicción Santa Fe detectamos que la tendencia es la de omitir los contenidos gramaticales que sí se proponen en el Nivel Nacional. Quizás esta tendencia haya sido ya un foco de preocupación para los docentes santafesinos lo que acarrió que en sus propuestas las ausencias no se hagan visibles y que la construcción de las mismas esté desarticulada respecto de las propuestas jurisdiccionales oficiales.

Así como lo define De Alba (1991) entendemos que el *curriculum* se construye a partir de luchas entre intereses diversos y contradictorios. Entendemos que a medida que se producen las reelaboraciones en los diferentes niveles estas luchas se están dando. Entendemos que los docentes *intelectuales transformativos* son el eslabón final de esas luchas. Celebramos la iniciativa del ministerio provincial de generar instancias de revisión curricular a partir de la implementación de las orientaciones borradores, aunque luego de nuestro acercamiento a los docentes entendemos que esas instancias no fueron ni suficientes ni significativas para ellos.

Desde esta perspectiva, consideramos que es necesario potenciar el lugar que ocupan los docentes en los procesos de determinación curricular. Se necesita brindarles los espacios para que actúen como intelectuales transformativos antes de que los cambios sean efectivamente implementados para que no se piense en su accionar como un “peón” sino como un docente “transformador” (Saleme, 1997).

Si el diálogo entre los diferentes niveles de elaboración curricular no es real, si los docentes no consideran que su voz, su experiencia, sus aportes pueden ser significativos para la construcción colectiva de los documentos, las propuestas podrían quedar cristalizadas y una de las problemáticas que se presentaría es que las planificaciones no sean repensadas y reelaboradas en función de los cambios curriculares sino que simplemente se las complete con los contenidos considerados novedosos en relación al currículo anterior.



## Notas

[1] El presente trabajo es resultado de una investigación mayor realizada en el marco de la Tesina de Licenciatura en Letras, defendida el 4 de marzo de 2016: “La enseñanza del ‘verbo’ en el aula de lengua: diálogo con las propuestas curriculares Nacionales y Jurisdiccionales”. Directora: Cintia Carrió. Universidad Nacional del Litoral.

## Bibliografía

- Alba, Alicia de (1991): *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fenstermacher, Gary (1986): “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Buenos Aires, Paidós. 149-179
- Gerbaudo, Analía (2006): *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe, UNL.
- Giroux, Henry (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- Lorenzotti, Micaela y Carrió, Cintia (2015): “Contenidos y objetivos: *dis*-continuidad en el área de Lengua y Literatura de los documentos Jurisdiccionales (Santa Fe, 2012-2013)”. *Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. Vol. 10: Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura*. Córdoba, Editorial de la UNC, 45-54.
- Morzán, Alejandra (2007): “Currículum y enseñanza”. *Saberes y sabores de la práctica docente. Textos y contextos*. Resistencia, Ed. De la Paz.
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Tercer Ciclo EGB/ Nivel Medio. Lengua. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, Enero 2006.
- Orientaciones Curriculares para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, versión febrero de 2012. (139 págs.)
- Saleme de Burnichon, María (1997): “Una relación casi olvidada: el docente y el conocimiento”. *Decires*. Córdoba, Narvaja, 67-71.
- Síntesis de los aportes realizados por la comisión Ad hoc sobre el documento “Orientaciones Curriculares para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Versión Febrero”. 2012 (mimeo)